

Engel, Nicolas; Göhlich, Michael

Kulturelle Differenz und Übersetzung in Organisationen. Eine ethnographische Studie in Einrichtungen grenzüberschreitender Jugendarbeit und Weiterbildung

Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013) 5, S. 691-705



Quellenangabe/ Reference:

Engel, Nicolas; Göhlich, Michael: Kulturelle Differenz und Übersetzung in Organisationen. Eine ethnographische Studie in Einrichtungen grenzüberschreitender Jugendarbeit und Weiterbildung - In: Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013) 5, S. 691-705 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-119887 - DOI: 10.25656/01:11988

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-119887>

<https://doi.org/10.25656/01:11988>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 5

September/Oktober 2013

■ *Thementeil*

Ethnographie der Differenz

■ *Allgemeiner Teil*

Effekte der Klassenzusammensetzung auf individuelles
schulisches Problemverhalten

Darf ich dich beobachten? Zur ‚pädagogischen Stellung‘
von Beobachtung in der Frühpädagogik

Mythos pädagogische Vorerfahrung

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Ethnographie der Differenz

<i>Michael Göhlich/Sabine Reh/Anja Tervooren</i> Ethnographie der Differenz. Einführung in den Thementeil	639
<i>Isabell Diehm/Melanie Kuhn/Claudia Machold/Miriam Mai</i> Ethnische Differenz und Ungleichheit. Eine ethnographische Studie in Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit	644
<i>Pamela Anne Quiroz</i> African American Male Youth: An Urban Ethnography of Race, Space & Place	657
<i>Kerstin Rabenstein/Sabine Reh/Norbert Ricken/Till-Sebastian Idel</i> Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht	668
<i>Nicolas Engel/Michael Göhlich</i> Kulturelle Differenz und Übersetzung in Organisationen. Eine ethnographische Studie in Einrichtungen grenzüberschreitender Jugendarbeit und Weiterbildung	691
<i>Deutscher Bildungsserver</i> Linktipps zum Thema „Ethnographie der Differenz“	706

Allgemeiner Teil

Christoph Michael Müller/Thomas Begert/Verena Hofmann/Felix Studer

Effekte der Klassenzusammensetzung auf individuelles schulisches Problemverhalten. Welche Rolle spielt das Verhalten der Gesamtklasse, der „Coolen“, der „Extremen“ und der persönlichen Freunde?	722
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Kerstin Jergus/Sandra Koch/Christiane Thompson

Darf ich dich beobachten? Zur ‚pädagogischen Stellung‘ von Beobachtung in der Frühpädagogik	743
------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Thomas Lerche/Sabine Weiß/Ewald Kiel

Mythos pädagogische Vorerfahrung	762
----------------------------------------	-----

Besprechungen

Teresa Brandt

Karl-Ernst Ackermann/Oliver Musenberg/Judith Riegert (Hrsg.): Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion	783
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Heinz-Elmar Tenorth

Peter Fauser/Jürgen John/Rüdiger Stutz (Hrsg.): Peter Petersen und die Jenaplan-Pädagogik. Historische und aktuelle Perspektiven	784
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	788
Impressum	U 3

Table of Contents

Topic: Ethnography of Difference

<i>Michael Göhlich/Sabine Reh/Anja Tervooren</i> Ethnography of Difference. An introduction	639
<i>Isabell Diehm/Melanie Kuhn/Claudia Machold/Miriam Mai</i> Ethnic Difference and Inequality – An ethnographic study in institutions of early childhood education	644
<i>Pamela Anne Quiroz</i> African American Male Youth: An Urban Ethnography of Race, Space & Place	657
<i>Kerstin Rabenstein/Sabine Reh/Norbert Ricken/Till-Sebastian Idel</i> The Ethnography of Pedagogical Systems of Difference – Methodological problems of ethnographic research on the socially selective production of academic success in the classroom	668
<i>Nicolas Engel/Michael Göhlich</i> Cultural Difference and Translation into Organization – An ethnographic study in institutions of cross-border youth work and further education	691
<i>Deutscher Bildungsserver</i> Tips of links relating to the topic of “Ethnography of Difference”	706

Contributions

<i>Christoph Michael Müller/Thomas Begert/Verena Hofmann/Felix Studer</i> Effects of Class Composition on Individual Problem Behavior at School – What is the role of the behavior of the entire class, the “cool” ones, the “extreme”, and the personal friends?	722
<i>Kerstin Jergus/Sandra Koch/Christiane Thompson</i> May I observe you? On the ‘pedagogical status’ of observation in early education	743
<i>Thomas Lerche/Sabine Weiß/Ewald Kiel</i> The Myth of Previous Pedagogical Experience	762

Book Reviews	783
New Books	788
Impressum	U3

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt ein Prospekt des Kohlhammer Verlags, Stuttgart, bei.

Nicolas Engel/Michael Göhlich

Kulturelle Differenz und Übersetzung in Organisationen

Eine ethnographische Studie in Einrichtungen grenzüberschreitender Jugendarbeit und Weiterbildung

Zusammenfassung: Der Beitrag diskutiert Befunde einer ethnographischen Studie in grenzregional verorteten Organisationen. Die Untersuchung der Frage, wie programmatisch-grenzüberschreitend agierende Organisationen der Jugendarbeit und der Weiterbildung mit aus der Grenzüberschreitung resultierenden kulturellen Differenzen umgehen, führt zu zwei unterschiedlichen Ergebnissen. Die praktische Herstellung und Bearbeitung von Differenzen verläuft einerseits als kulturelle Differenzen reproduzierender und andererseits als kulturelle Differenzen hybridisierender Vorgang. Im Anschluss an den translational turn können diese Vorgänge – organisationspädagogisch betrachtet – als kulturelle Übersetzungsprozesse der Tradierung bzw. Transformation eines organisationsspezifischen Wissens und Könnens der Grenzüberschreitung identifiziert werden.

Schlagnworte: kulturelle Differenz, kulturelle Übersetzung, Transformation, pädagogische Ethnographie, organisationales Lernen

Die hier vorgestellten ethnographischen Beschreibungen und Analysen entstanden im Rahmen eines interdisziplinären Forschungsprojekts, das unter dem Titel „Interkulturelle Übersetzung in grenzregionalen Organisationen“ acht programmatisch grenzüberschreitend ausgerichtete Organisationen des deutsch-tschechischen Grenzraums erforscht hat (www.grenzorganisationen.de). In der alltäglichen grenzüberschreitenden Aktivität der dort untersuchten Organisationen besteht nicht nur eine andauernde Notwendigkeit sprachlicher Übersetzung, sondern auch kulturell muss Übersetzungsarbeit geleistet werden – in der Bearbeitung tradierter Geschichtsbilder, historisch gewachsener sozialer Praktiken und national organisierter Bürokratien (vgl. Göhlich, Engel & Höhne, 2011; Göhlich, 2012). Inhaltlich fokussiert das Projekt Probleme und Praktiken der Vermittlung von Kulturbegegnung und interkultureller Verständigung im Kontext der Grenzüberschreitung. Methodisch ist das Projekt als eine pädagogische Ethnographie von Organisationen angelegt (vgl. Hirsch & Gellner, 2001; Göhlich, Engel & Höhne, 2012; Engel, 2013a; Göhlich, 2013), die deren zweckrationale, ökonomische und gemeinschaftsbildende Logik berücksichtigt. Zentral ist dabei die Annahme, dass die organisationale Praxis der Kooperation im Kontext kultureller Grenzüberschreitung und daraus resultierender Differenzen als kulturelle Übersetzungsvorgänge untersucht werden können (vgl. Bachmann-Medick, 2007; Buden, 2008). Das ethnographische Beschreiben wird demnach als „thick translation“ (vgl. Appiah, 2004) des beobachteten Miteinander-Arbeitens organisationaler Akteure in Szenen konzipiert (vgl. Engel, 2011;

Göhlich et al., 2012) und mit einer artefaktanalytischen Perspektive, die das Mitspielen der Dinge im organisationalen Alltag berücksichtigt (vgl. Wieser, 2004; Froschauer, 2009), sowie mit einer dokumentarischen Besprechungsanalyse, die sich für die Orientierungen der organisationalen Akteure und deren kooperativen Erfahrungsraum interessiert (vgl. Bohnsack, 2003), verbunden. In der Triangulation dieser methodischen Zugriffe werden organisationale Praktiken und Artefakte, ihre Genese und spezifische Verwendungsweisen sowie die Akteure der Organisation im Kontext ihrer kooperativen Arbeit in den Blick genommen. Als Ergebnis der organisationsethnographischen Forschungen bezüglich der Frage, wie Organisationen grenzüberschreitende Verständigung und grenzüberschreitenden Kulturkontakt praktizieren, können zwei Thesen formuliert werden:

- a. Vorgänge nationaler und kultureller Grenzüberschreitung setzen Vorgänge der Grenzmarkierung voraus. Somit sind kulturelle Grenzüberschreitungen nicht nur Quelle von Innovation und Transformation (vgl. Berthoin Antal & Quack, 2006), sondern beinhalten auch Potentiale, Differenzen festzuschreiben. Für die Inszenierung und Repräsentation einer Organisation als grenzüberschreitende Organisation (sowohl hinsichtlich des Programms als auch hinsichtlich der Organisationskultur) ist die – ggf. in Bewahrung mündende – Markierung bzw. Konstruktion nationaler und kultureller Grenzen und Differenzen notwendig, da sonst deren Überschreiten und – ggf. kreatives – Bearbeiten nicht möglich wäre.
- b. Vorgänge der Grenzüberschreitung und Grenzmarkierung – etwa in Form einer Assimilation der einen Seite an die Sprache, Geschichte oder Praxis der anderen Seite oder in Form einer Hybridisierung binärer Logiken – münden in je spezifischen Formen des Organisierens grenzübergreifender Verständigung und schließlich grenzüberschreitend verfasster Organisationen. Die untersuchten Organisationen erweisen sich in ihrer alltäglichen Praxis als sehr unterschiedliche Typen grenzüberschreitender Verständigung. Die Bandbreite reicht von Hybridisierungen und Kreationen neuer Strukturen und Stile der Verständigung bis zur fortdauernden Wiederholung überkommener Differenzverhältnisse.

Entsprechend dieser Thesen werden im vorliegenden Beitrag Herstellungs- und Bearbeitungsformen von Differenzen und Differenzverhältnissen fokussiert, die sich aus der programmatisch grenzüberschreitenden Ausrichtung der Organisationen ergeben und die einerseits aus Legitimationsgründen des grenzüberschreitenden Organisationsprogramms und im Interesse an einem schnellen und effektiven Verstehen in Form prominenter binärer Logiken markiert bzw. reproduziert werden (Kulturstandards, vgl. Thomas, 1996) und andererseits in kreativer Auseinandersetzung bewährte Dichotomien unterlaufen und neue Formen der Verständigung generieren.

Hierzu gilt es zunächst, das Konzept der kulturellen Differenz in seiner pädagogischen Verwendung zu klären (1). In einem zweiten Schritt wird der Blick auf kulturelle Differenz um das Konzept der „kulturellen Übersetzung“ erweitert (2). Bei der Bestimmung des Übersetzens als modales Leitmotiv zur Analyse grenzüberschreitenden Kul-

turkontakts kann die Pädagogik an den translational turn in den Kulturwissenschaften anschließen (vgl. Bachmann-Medick, 2007). Anhand organisationsethnographischer Beschreibungen werden vor dem Hintergrund dieser theoretischen Überlegungen zwei Fallbeispiele vorgestellt. Es handelt sich dabei um die Praxen zweier Organisationen, einer Erwachsenenbildungseinrichtung (3) und einer Einrichtung zur Förderung der Jugendarbeit (4), die bezüglich der Frage grenzüberschreitender Verständigung einen jeweils organisationsspezifischen Modus des Umgangs mit Differenz erkennen lassen. Abschließend werden die ethnographischen Befunde aus der Übersetzungsperspektive reflektiert und die pädagogische Relevanz des Konzepts „kultureller Übersetzung“ resümiert (5).

1. Kulturelle Differenz

Die Fragen, wie kulturelle Differenzen entstehen, in welchem Verhältnis sie zu Gleichheit und Fremdheit gebracht werden können und welche Rolle sie bezüglich (inter-)kultureller Begegnung spielen, werden im sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Diskurs zur interkulturellen Verständigung und interkulturellen Bildung auffällig unterschiedlich beantwortet. Grundsätzlich kann unterschieden werden zwischen Ansätzen und Konzepten, die kulturelle Differenz als gegeben voraussetzen, und solchen, die kulturelle Unterschiede als soziale Konstrukte von Fremdheit verstehen (vgl. Krüger-Potratz, 2002, S. 59). Entsprechend dieser heuristischen Unterscheidung folgen erstgenannte Ansätze dem Ziel, einen Umgang mit diesen kulturellen Differenzen zu ermöglichen (vgl. Nieke, 2000; Auernheimer, 2007). Unter dem Postulat der Gleichheit ungeachtet ethnischer Herkunft und nationaler Zugehörigkeit und der Anerkennung von Andersartigkeit machen diese Ansätze sich die „Befähigung zum interkulturellen Dialog“ und „die Befähigung zum interkulturellen Verstehen“ zur Aufgabe (Auernheimer, 2007, S. 137; vgl. zur Kritik auch Mecheril, 2004, S. 106 ff.). Mit den Worten von Marianne Krüger-Potratz wird hierbei von „kultureller Homogenität als Normalfall“ (Krüger-Potratz, 2002, S. 60) ausgegangen und vor diesem Hintergrund kulturelles Verstehen als oftmals stufenförmiger Prozess eines gelungenen Umgehens mit kulturellen Differenzen (vgl. Grosch, Groß & Leenen, 2000) oder als Erlangung interkultureller Kompetenz angelegt (vgl. Auernheimer, 2010).

Diesen Konzeptionen stehen Ansätze gegenüber, die kulturelle Differenz sozialkonstruktivistisch als ein Aspekt von Fremdheit (vgl. Krüger-Potratz, 2002, S. 61) und im Anschluss an die Cultural Studies als *Doing* im Kontext gesellschaftlicher Abhängigkeits- und Machtverhältnisse begreifen (vgl. Hörning & Reuter, 2004). Gemeinsam ist ihnen, dass der Bezugspunkt für eine Bestimmung der Kategorie ‚kulturelle Differenz‘ nicht Nationalkulturen sind. Kulturelle Differenzen sind aus dieser Perspektive nicht a priori gegeben und kein Ausdruck kultureller Wesensmerkmale. Essentialistischen Standpunkten wird entgegengesetzt, „[n]icht die Fundamentalisierung kultureller, ethnischer, sprachlicher Verschiedenheit [...] ist Ziel [...], sondern im Gegenteil die Option, sich vom Eingesperrtsein in vermeintlich reine ‚kulturelle Identitäten‘ befreien

zu können“ (Gogolin & Krüger-Potratz, 2006, S. 134). Kulturelle Differenzen sind aus dieser Sicht in erster Linie Praktiken der Repräsentation kultureller und auch anderer Orientierungen im Kontext politischer und sozialer Auseinandersetzungen (vgl. Krüger-Potratz, 2002; Gogolin & Krüger-Potratz, 2006; Mecheril, 2004).

Dass eine solche Perspektive einer technologischen Vorstellung interkultureller Verständigung entgegensteht und den Moment der Auseinandersetzung betont, wird bei Paul Mecheril erkennbar. Dieser plädiert für die „Gleichzeitigkeit von Verstehen und Nicht-Verstehen“ (Mecheril, 2004, S. 109), die kulturelle Differenz nicht im Sinne des vollkommenen Verstehens überwinden, sondern anerkennen will. Die Erkenntnis der „hermeneutischen Unzugänglichkeit des Anderen“ (S. 128) wird so zum Ausgangspunkt interkultureller Verständigung (vgl. auch Wulf, 2002). Die Gefahr des frühzeitigen Abschlusses des interkulturellen Kontakts durch das Verstehen verringert sich, sobald von einer Verschränkung des Verstehens und des Nicht-Verstehens ausgegangen wird. So heißt es, die „Verschränkung des Verstehens und Nicht-Verstehens kündigt die Beziehung zum anderen nicht auf, begegnet aber der für soziale Beziehungen notwendigen Möglichkeit des Verstehens skeptisch, stellt sie kommunikativ und reflexiv infrage und übergibt ihre weitere soziale und kognitive Ausgestaltung der sich in der Dialektik von Verstehen und Nicht-Verstehen konstituierenden dialogischen Auseinandersetzung“ (Mecheril, 2004, S. 128). Nicht das Überwinden der Differenz, sondern die durch die Differenzerfahrung mögliche Erweiterung des Verstehens steht im Vordergrund dieser Perspektive. Erst das Nicht-Verstehen, genauer: die Anerkennung und Würdigung des Nicht-Verstehens, bedingt und ermöglicht das gemeinsame Suchen nach einem Verstehen.

2. Übersetzung

Mit dem Konzept der Übersetzung wird seit geraumer Zeit eine kulturwissenschaftliche Perspektive der Analyse diskutiert, die es erlaubt, interkulturelle Verständigung als ein Ringen mit dem Nicht-Verstehen und als Suche nach dialogischer Auseinandersetzung zu analysieren. War Übersetzung lange im philologischen Sinne auf die Übertragung von Texten in andere Sprachen und hermeneutisch auf das dafür erforderliche Textverstehen beschränkt, sucht seit einigen Jahren auch die kulturwissenschaftliche Forschung mit Blick auf die Kontingenz und Vielschichtigkeit kultureller Lebenswelten Anschluss an das Konzept der Übersetzung (Bachmann-Medick, 2004, 2007). Übersetzung dient in diesem Zusammenhang als Kategorie zur Analyse und Beschreibung aktueller Probleme und Anforderungen des Kulturkontakts. Dabei wird Übersetzung einerseits als praktisches Verfahren der Erschließung ‚fremder‘ Kulturwelt oder als praktische Kulturtechnik der Befremdung gedacht (vgl. Renn, 2002; Bachmann-Medick, 2007). Andererseits wird ein Verständnis von Kultur als durch Übersetzung konstituierte Praxisformation entworfen (vgl. Bachmann-Medick, 2007, S. 247). In beider Hinsicht impliziert die translatorische Forschungsausrichtung eine Perspektive auf Kultur, die sich essentialistischen Dichotomien von Kulturbegegnung entgegenstellt. Sie „wirft [...] ein neues

Licht auf den Übersetzungscharakter der kulturwissenschaftlichen Gegenstände selbst, auf ihre nicht-holistische Struktur, auf ihre Hybridität und Gebrochenheit“ (Bachmann-Medick, 2004, S. 453). Differenzen interessieren aus dieser Perspektive nicht in einer binären Logik, sondern als durch widersprüchliche und polygone Grenzziehungen erzeugte soziale und kulturelle Unterschiede, die sich durch Ähnlichkeiten und Abweichungen, Regelmäßigkeiten und Unregelmäßigkeiten auszeichnen. So bedeutsam diese AnalyseEinstellung als erkenntnistheoretische Kritik an einem methodologischen Holismus ist, es bleibt die Frage, wie die Erzeugung und Bearbeitung kultureller Differenzen als konkrete kulturelle Übersetzungsarbeit analysiert werden kann.

Ein empirisch anschlussfähiges Verständnis von kultureller Übersetzung findet sich in den erkenntnistheoretischen Überlegungen Boris Budens (vgl. Buden, 2008), der diskurskontextspezifisch zwei Auffassungen kultureller Übersetzung unterscheidet: Vertreter des Multikulturalitätsdiskurses verstehen unter kultureller Übersetzung „interkulturelle Übersetzung“ (Buden, 2008, S. 18) und fokussieren damit auf das Verhältnis zwischen Kulturen. In einem essentialistischen Verständnis von Kultur verhaftet, zielt ein solches oftmals politisches Interesse an kultureller Übersetzung auf das Arrangement kultureller Beziehungen durch Betonung kultureller Vielfalt ab. Übersetzung dient dann „als Metapher für die verschiedensten Formen einer erfolgreichen – respektvollen, toleranten, inklusivistischen usw. – kulturellen Interaktion“ (Buden, 2008, S. 19). Mit anderen Worten: Interkulturelle Übersetzung ist Mittel zum Zweck der Stabilisierung und Reproduktion „der liberalen Ordnung, auf Grundlage friedlicher und interaktiver Beziehungen“ (S. 18). Als Kritik am Multikulturalismus verweist hingegen eine dekonstruktivistische Perspektive auf Übersetzung als Hybridisierung, die in Anknüpfung an Homi Bhabha kulturelle Differenzen betont. In Sinne des „third space“ (Bhabha, 2011) und der kulturellen Hybridität unterläuft diese Form der Übersetzung binäres Identitätsdenken (Buden, 2008, S. 20). So schaffen kulturelle Übersetzungen ‚dritte Räume‘ (vgl. S. 21), die ein „border-thinking“ im Sinne einer Subversion oder Transgression von Differentem ermöglichen, in der binäre Ordnungen und eindeutige Zugehörigkeiten aufgebrochen, Differenzen dennoch erkannt und in Anerkennung verhandelt werden. Unser ethnographischer Blick auf grenzüberschreitendes und grenzbezogenes organisationales Lernen folgt der AnalyseEinstellung des ‚border-thinking‘ und sucht für machtvollen und interessenbezogene organisationale Praktiken einer (interkulturellen) Übersetzung sensibel zu sein (vgl. Spivak, 2008).

Im organisationstheoretischen Diskurs findet der Übersetzungsbegriff vor allem in Ansätzen neoinstitutionalistischer Provenienz Verwendung. In Anschluss an Bruno Latour erklären Barbara Czarniawska und Bernward Joerges (1996) Vorgänge organisationalen Wandels als Veränderung von organisationalen Handlungen bzw. Handlungsbedeutungen mit einer transformierenden Wirkung der Zirkulation von Ideen (Czarniawska & Joerges, 1996, S. 13). In Erweiterung klassischer neoinstitutionalistischer Denkfiguren der Diffusion von organisationsrelevanten Konzepten wird organisationaler bzw. institutioneller Wandel nicht als reine Anpassungsleistung, sondern als Vorgang der Übersetzung von Ideen durch organisationale Akteure gesehen (vgl. Czarniawska & Joerges, 1996, S. 34 ff.; vgl. auch Scheidemann, 2008, S. 76). Verbleibt diese Perspek-

tive vor allem auf der (individuellen) Ebene der Transformation von symbolischen Sinngehalten in Erzählungen, die weiter- bzw. wiedererzählt werden, kann für eine praxistheoretisch interessierte Perspektive an organisationalen Lernprozessen auf Sahlin-Anderssons Konzeption des „Editing-Process“ (Sahlin-Andersson, 1996; vgl. auch Walgenbach & Meyer, 2008, S. 109) verwiesen werden. Mit ‚Editing‘ wird hier der Vorgang der Zirkulation, Verallgemeinerung und (Wieder)Aufbereitung von organisationalen Praktiken als Übersetzungsprozess spezifiziert (Walgenbach & Meyer, 2008, S. 82). Ähnlich wie bei Czarniawska und Joerges wird die Übernahme von Ideen und Konzepten aus dem organisationalen Umfeld als reine Anpassungsleistung übersetzungstheoretisch erweitert. Als zu imitierende Vorbilder werden dabei aber nicht nur Ideen in Erzählungen, sondern auch Praktiken und Praxismuster benannt (vgl. Walgenbach & Meyer, 2008, S. 78-79). Die Leistung beider Ansätze besteht darin, dass mittels eines übersetzungstheoretischen Zugriffs organisationale Handlungen nicht nur als Kommunikation untersucht werden können, sondern organisationaler Wandel bzw. organisationales Lernen als Transformation von Ideen und Praktiken und deren Objektivierung in den Fokus der Betrachtung rücken (vgl. auch Scheidemann, 2008, S. 77 ff.).

Im Folgenden wird die skizzierte organisationstheoretische Rezeption des Übersetzungsbegriffs um eine Fokussierung auf die Performativität der konkreten kulturellen Übersetzungspraxis von Organisationen erweitert. Denn der Übersetzungsbegriff eignet sich – und diesen Aspekt vernachlässigen die genannten Ansätze – im besonderen Maße dazu, die kulturelle Dimension der Transformation bzw. Tradierung von organisationalen Praktiken zu berücksichtigen. So können die obige Differenzierung von Buden aufgreifend Vorgänge der „interkulturellen Übersetzung“ und „Hybridisierung“ organisationspädagogisch als gegensätzliche Modi konkreter kultureller Übersetzungsprozesse von Organisationen bestimmt werden (vgl. Engel, 2012, 2013b). Dies zeigt sich empirisch in zwei Akzentuierungen organisationalen Lernens:

- a. Einerseits entwickeln Organisationen Strategien und Praktiken, die herkömmliche Grenzziehungen und Differenzbehebungstechnologien reproduzieren und damit „interkulturell“ übersetzen. Übersetzt im Sinne der Reproduktion und Vermittlung einer Selbstdarstellung wird bspw. ein organisationseigenes Wissen und Können um Grenzüberschreitung. Die Übersetzung als sichernde und bewahrende Darstellung erprobter Differenzkonstruktionen und Grenzüberschreitungen kann als Tradierung bzw. als tradierender Modus organisationalen Lernens bezeichnet werden.
- b. Andererseits zeigen sich Strategien und Praktiken, die herkömmliche Grenzziehungen und Differenzbehebungen unterlaufen und Räume schaffen, in denen Differenzen verhandelbar werden und Differenzverhältnisse kreativ konstruiert werden können. Die Übersetzung als Kreation neuen grenzüberschreitenden Wissens und Könnens wird von uns als Transformation bzw. als transformierender Modus organisationalen Lernens bezeichnet.

Beide Modi organisationalen Lernens werden im Folgenden fallbezogen konkretisiert, zum einen an der Praxis einer grenzüberschreitend ausgerichteten Erwachsenenbil-

dungseinrichtung, zum anderen anhand der Praxis einer grenzüberschreitend ausgerichteten Organisation der Jugendarbeit.

3. Differenzen verstehen. Interkulturelle Übersetzung im Fall ‚Bildungsakademie‘

Bei dem zunächst vorgestellten Fallbeispiel handelt es sich um eine Erwachsenenbildungseinrichtung mit ständigem Sitz in Bayern, nahe der tschechischen Grenze. Die Einrichtung, die wir hier *Bildungsakademie* nennen, ist eine Sub-Organisation eines kirchennahen Trägers mit insgesamt 2 500 Mitarbeitern, dessen Zentrale in Berlin sitzt. Das Gebäude der Einrichtung ist ein mit Tagungsräumen, Gästezimmern und einem Restaurant ausgestattetes Hotel. Der Umgang der Einrichtung mit Differenz und Übersetzung wird im Folgenden exemplarisch anhand der Eröffnung einer von der Organisation mitveranstalteten Tagung zum Thema HIV-Prävention dargelegt. Dieses Thema besitzt gerade im deutsch-tschechischen Grenzraum, aufgrund bestehender Prostitutionsangebote und hoher Nachfrage durch deutsche Kunden, grenzüberschreitende Brisanz. Die Bildungsakademie fungiert als Kooperationspartner, der die Räumlichkeiten sowie die Organisation und Rahmung der Tagung übernimmt. Inhaltlicher Veranstalter der Tagung ist eine Organisation der sozialen Arbeit im Bereich Prostitutions- und HIV-Prävention. Die Leiterin dieser Organisation (im Folgenden anonymisiert: Frau Kurz) gestaltet gemeinsam mit Herrn Maier (anonymisiert), dem Leiter der *Bildungsakademie*, die Eröffnung der Tagung. Die Besucher der zweitägigen Tagung sind vor allem SozialarbeiterInnen und MedizinerInnen beiderseits der Grenze. Nach einer kurzen formellen Eröffnung, einer Begrüßung der Referenten und Gäste, einer Vorstellung der Dolmetscherinnen und einer Einführung in die Bedienung der Dolmetschgeräte, wird ein Bewegungsspiel mit allen TeilnehmerInnen durchgeführt. Dieses soll dem gegenseitigen Kennenlernen dienen und die grenzüberschreitende Kommunikation während der Tagung erleichtern.

Herr Maier übergibt das Wort an Frau Kurz, indem er laut in den Raum ruft, dass es nun noch ein kleines Bewegungsspiel geben soll. Frau Kurz fordert uns daraufhin auf, aufzustehen und uns im Raum zu verteilen. Die Dolmetscherin übersetzt ihre Worte. Als sich alle TeilnehmerInnen (einige kommen nur zögerlich) in der Kreismitte versammelt haben, beginnt das Bewegungsspiel. Die erste Aufgabe besteht darin, uns in zwei Gruppen vor und hinter dem in der Kreismitte stehenden Tisch zu „sortieren“. Frau Kurz deutet mit dem Arm und ausgestreckten Zeigefinger auf die vordere Hälfte des Raumes. Dort sollen sich alle deutsch-tschechisch bilingualen Personen versammeln. Ich (N. E.) stehe in der wesentlich größeren Gruppe der Monolingualen. Frau Kurz fordert sodann die monolinguale Gruppe auf, sich die Gesichter in der bilingualen Gruppe gut einzuprägen. Sie weist darauf hin, dass wir uns an diese Personen für Small-Talk-Übersetzungen richten können. Auf diese Aussage hin lachen einige Frauen der bilingualen Gruppe und schauen sich verwundert

an. Der nächste Schritt des Bewegungsspiels besteht in der Aufgabe, dass sich die monolinguale Gruppe in deutsch- und tschechischsprachige TeilnehmerInnen teilt. Hier tritt Frau Kurz in die Mitte des monolingualen Blocks und deutet mit ausgestreckten Armen und der Handkante an, dass sich hier die Trennlinie befindet. Auf die eine Seite sollen die Tschechischsprachigen, auf die andere Seite die Deutschsprachigen gehen. Ich stehe bereits auf der ‚richtigen‘ Seite und blicke auf die neu entstehende Formation. Hinter mir höre ich eine andere Frau betont deutlich artikulieren: „Sie müssen darüber gehen!“ Ich drehe mich um und sehe, dass sich diese Aussage an Frau Nastetzov (eine Referentin, anonymisiert) richtet. Diese schüttelt den Kopf und sagt in Hochdeutsch, dass sie kein Tschechisch spricht. Die Frau – eine ältere Sozialarbeiterin – lächelt verunsichert und sagt so etwas wie: „Ich dachte wegen ihrem Namen.“ Frau Nastetzov klärt auf, dass sie aus Litauen kommt.

Das Spiel erinnert an klassische interkulturelle Trainings, die – dem Kulturstandardprinzip (vgl. Thomas, 1996) folgend¹ – Differenzen aufzeigen, um dann pragmatisch Lösungen zu deren Überwindung vorzuschlagen. Durch die Anweisungen zur Aufteilung in gegensätzliche Gruppierungen (monolingual versus bilingual; deutschsprachig versus tschechischsprachig) werden körperlich wie räumlich Grenzen markiert und für alle TeilnehmerInnen erfahrbar. Eine kreative Überschreitung dieser Grenzen ist dabei nicht vorgesehen. Im Gegenteil, in ihrer Attribuierung werden kulturelle Differenzen nicht nur zum Ausgangspunkt der Verständigung gemacht, sondern in ihrer essentialistischen Wirkung überhaupt erst hergestellt. Wie gut eine solche Zuschreibung funktioniert, zeigt sich nicht zuletzt an der letzten Sequenz dieser Szene, in der eine deutschsprachige Teilnehmerin eine andere deutschsprachige Teilnehmerin auf der ‚falschen Seite‘ der im Raum etablierten Grenze wähnt. Die von der Spielleitung vorgenommene Differenzmarkierung samt der Anweisung zu entsprechender Aufteilung befördert bei den Beteiligten die Tendenz, essentialistische Kriterien der Zuordnung einzusetzen. Das Spiel lässt den organisationsspezifischen Anspruch an interkulturelle Verständigung erkennbar werden: Das Markieren und Betonen kultureller (hier zuvorderst: sprachlicher) Unterschiede wird mit der Aufforderung verbunden, diese als sozusagen bloß mediales Problem ohne weitere Reflexion technologisch-pragmatisch zu überwinden. Deutlich wird dies in der offensichtlich ohne vorherige Absprache mit den Betroffenen geäußerten Forderung, sich die Gesichter der bilingualen TeilnehmerInnen einzuprägen, die – wie sich im weiteren Verlauf zeigt – als DolmetscherInnen fungieren sollen. Dass es sich bei den Bilingualen ausschließlich um tschechische TeilnehmerInnen und bei den Monolingualen vor allem um den – wesentlich größeren – deutschen Teilnehmer-

¹ In der deutsch-tschechischen Begegnungsarbeit erfreut sich der Kulturstandard-Ansatz von Alexander Thomas großer Beliebtheit (vgl. Schroll-Machl & Novy, 2008). Geert Hofstedes Verständnis von Kultur als „kollektive Programmierung des Geistes, die die Mitglieder einer Gruppe [...] von anderen unterscheidet“ (Hofstede, 2009, S. 4) aufgreifend und theoretisch weiterführend werden kulturelle Differenzen im Modell der Kulturstandards messbar und für interkulturelle Verständigung handhabbar gemacht (Thomas, 1996; zur Kritik vgl. Göhlich et al., 2011; Engel, 2012).

kreis handelt, und dass völlig ungeklärt ist, ob die bilingualen TeilnehmerInnen die behauptete Dolmetscher-Funktion überhaupt übernehmen wollen, wird nicht thematisiert. Die Simplifizierung des Verstehens wird im weiteren Verlauf noch deutlicher:

Frau Kurz stellt sich nun wieder in die Mitte des Raumes und gibt die Anweisung, dass sich nun alle englischsprachigen TeilnehmerInnen an der Stelle versammeln sollen, an der bisher die beiden monolingualen Gruppen standen. Alle anderen sollen dorthin, wo sich soeben die bilinguale Gruppe auflöst. Die Anweisung führt zu viel Gemurmel und orientierungslosem Hin-und-Her-Gehen. Alle TeilnehmerInnen versammeln sich auf der Seite der englischsprachigen Gruppe. Drei ältere Tschechinnen wirken jedoch sehr unsicher, schauen sich um und deuten auf die andere – nun leere – Seite des Raumes. Offensichtlich sind sich diese drei Personen nicht sicher, auf welche Seite sie sich stellen sollen. Sie zögern. Links von mir höre ich die Frage: „Was heißt denn englischsprachig?“ Daraufhin sagt Herr Maier, dass ein bisschen Englisch auch ausreicht. Frau Kurz bestätigt diese Äußerung und ruft laut, indem sie ihre Hände wie einen Trichter vor ihren Mund nimmt, dass mit „englischsprachig“ auch Englischkenntnisse gemeint sind. Die Dolmetscherin übersetzt und die drei Tschechinnen wirken erleichtert. Sie schauen sich an und tuscheln miteinander, woraufhin sie vor vorgehaltener Hand lachen. Alle TeilnehmerInnen der Tagung haben sich im englischsprachigen Block versammelt. Herr Maier kommentiert die Situation mit der Äußerung, dass nun die Verständigung ja kein Problem mehr sein sollte.

Die Differenzmarkierung „englischsprachig“ (versus nicht-englischsprachig) thematisiert eine weitere Verständigungsoption. Im Umgang mit der Unsicherheit der drei älteren tschechischen Teilnehmerinnen bezüglich ihrer Selbstzuordnung zur Gruppe der Englischsprachigen ist aber auch ein Mangel an kultureller Sensibilität zu erkennen. Die komplexe Wirklichkeit der Differenzen wird simplifizierend auf das Konzept des Spiels reduziert, das in der Versammlung aller TeilnehmerInnen in einer Gruppe kulminieren soll. Das anderen interkulturellen Trainings entstammende Spielkonzept wird kontextunsensibel auf den deutsch-tschechischen Zusammenhang übertragen. Die Tatsache, dass Englisch lange Zeit nicht Teil des tschechischen Curriculums war und ältere tschechische TeilnehmerInnen demzufolge ggf. nie Englisch gelernt haben, wird als historisch-relevante Dimension des Kulturkontakts ignoriert. Dass es in der Praxis der *Bildungsakademie* prinzipiell um ein möglichst rasches Abschließen (zugespißt formuliert: Beenden) interkulturellen Verstehens geht, wird in der beschriebenen Szene sowohl in der hastigen Hineinnahme in den dann alle umfassenden Block der Englischsprachigen mittels der Abschwächung der Kriterien für Bilingualität als auch in der abschließenden Bemerkung des Leiters nur allzu deutlich.

4. Differenzen nicht-verstehen. Kulturelle Übersetzung im Fall Koordinationszentrum Jugend

Bei dem zweiten Fall handelt es sich um eine Organisation zur Förderung und Unterstützung deutsch-tschechischer Jugendarbeit, die wir im Folgenden als *Koordinationszentrum Jugend* bezeichnen. In verschiedene Bereiche außerschulischer Jugendarbeit involviert, liegt der Arbeitsschwerpunkt dieser Organisation auf der Förderung deutsch-tschechischer Jugendprojekte sowie auf der Weiterbildung darin tätiger PädagogInnen. Das programmatische Kernstück der Organisation bildet das Konzept der Sprachanimation, welches als sprachspielerische Methode zur Unterstützung grenzüberschreitender Verständigung entwickelt wurde. Es findet in Seminaren der Weiterbildung zur Vorbereitung jugendlicher Austauschprojekte Anwendung und wird auch als Ausbildungsprogramm angeboten. Es besteht große Einigkeit darin, dass es sich bei der Sprachanimation und damit verbundenen Expertisen der Spracharbeit um ein Alleinstellungsmerkmal der Organisation handelt.

Der Umgang des *Koordinationszentrum Jugend* mit Differenz und Übersetzung wird im Folgenden an einem Fortbildungsseminar zu interkultureller Kommunikation dargestellt, in dem die Sprachanimationsarbeit als Möglichkeit der Entwicklung grenzüberschreitender Verständigung im Kontext der Vorbereitung von Austauschpraktika vorgestellt und analysiert wird. Die TeilnehmerInnen des Seminars sind MultiplikatorInnen der deutsch-tschechischen Jugendarbeit, die die Basisschulung zur Sprachanimation absolviert haben. Im Rahmen des hier fokussierten Seminars sollen die MultiplikatorInnen auf die Schulung von PraktikantInnen vor deren Austauschpraktika vorbereitet werden.

Nach einer kurzen Pause der ersten Vormittagseinheit versammeln sich alle Teilnehmenden wieder im Seminarraum. Die große Pinnwand mit den dokumentierten Spielen aus den Sprachanimations-Berichten steht noch gut sichtbar am Rande des Kreises. Unterhalb der Spielliste hat Alena [Referentin des Kurses und Koordinatorin der organisationseigenen Sprachanimationsausbildung] acht DinA4-Zettel angebracht, die Bilder von Strichfiguren zeigen. Alena fordert alle Anwesenden auf, sich vor den Bildern zu versammeln, und fragt, was hier zu sehen ist. Nach einigen lauten Überlegungen schlägt eine Teilnehmerin vor, dass anhand der Bildfolge eine interkulturelle Begegnung thematisiert wird.

Die ersten beiden Zeichnungen zeigen zwei lächelnde Gesichter einer männlichen und einer weiblichen Figur. Das dritte Bild zeigt beide Figuren, die in einiger Entfernung zueinander stehen. Beide Figuren haben Sprechblasen vor dem Mund, in denen etwas Unlesbares steht. Auf dem vierten Bild stehen beide Figuren näher beieinander. Zwischen den Figuren finden sich mehrere leere Sprechblasen, die bei den Sprechblasen mit dem unlesbaren Text sind auch noch zu sehen. Auf dem fünften Bild stehen die beiden Figuren vor einem Berg unterschiedlicher Gegenstände (Kisten, Eimer, Pinsel, Schere), auf einer gezeichneten Flipchart ist zu lesen: „Arbeit! Prace!“ Die beiden Figuren haben immer noch Sprechblasen mit unlesbarem Text und jeweils ein Fragezeichen und ein Ausrufezeichen. Das sechste Bild zeigt

beide Figuren gemeinsam hinter einem großen Gegenstand, auf dem ein Eimer und ein Pinsel liegen. Sie arbeiten gemeinsam. Auf dem siebten Bild stehen beide Figuren wieder im Zentrum, diesmal etwas näher zusammen. Die Sprechblasen, die nun einander zugewandt sind, enthalten einmal auf Tschechisch und einmal auf Deutsch Begrüßungsfloskeln. Das letzte Bild zeigt beide Figuren, die männliche Figur sagt auf Tschechisch das, was die weibliche Figur auf Deutsch sagt: „Das ist super, oder nicht.“ Nachdem die Comic-Story gemeinsam rekonstruiert und festgestellt wurde, dass sich die Figuren zu Beginn der gezeichneten Begegnung nicht verstehen und dass sich interkulturelles Verstehen über gemeinsame Arbeit entwickelt, stellt Alena die Frage: „Wie soll nun die Sprachanimation sinnvollerweise aufgebaut sein?“ Sie gibt selber die Antwort: Sprachanimation solle mit Gegenständen arbeiten, die für die PraktikantInnen wichtig und grenzübergreifend bekannt sind.

Aufbau und Ablauf von Sprachanimationstagen werden hier anhand eines Comic-Strips erarbeitet und reflektiert. Die Bildfolge dokumentiert den Vorgang einer grenzüberschreitenden Begegnung. Diese zeichnet sich anfänglich durch ein Nicht-Verstehen aus (vgl. Wulf, 2002), spitzt sich im weiteren Verlauf als Irritation zu und endet letztlich darin, dass die Figuren interagieren und sich darüber freuen, sich ‚Guten Tag‘ sagen zu können.

Der Ausgangspunkt der Sprachanimation ist kulturbezogen ein gänzlich anderer als bei dem oben beschriebenen Spiel im Fall *Bildungsakademie*. Bezüglich des für die Anfangssituation konstitutiven Nicht-Verstehens werden in der dargelegten Praxis des *Koordinationszentrum Jugend* keine kulturalisierenden Attribuierungen vorgenommen. Anders als bei dem Bewegungsspiel der *Bildungsakademie*, das Differenzen produziert, um dann deren problemlose Überwindung zu postulieren, wird im Sprachanimationsseminar des *Koordinationszentrum Jugend* das Nicht-Verstehen weder moderierend umgangen noch vorschreibend verdrängt. Stattdessen wird hier über die gemeinsame Bezugnahme auf ein Drittes (in der beschriebenen Szene: auf Arbeit) ein Umgang mit dem anerkannten Nicht-Verstehen gesucht und gefunden.

5. Resümee

Mit den beiden dargelegten Fällen werden die Pole des organisationalen Umgangs mit Differenz bestimmt, zwischen denen die Praxen der untersuchten acht grenzüberschreitend ausgerichteten Organisationen typologisch eingeordnet werden können. Am einen Pol werden Differenzen befördert, um sie dann mittels Simplifizierung des Übersetzungsproblems und rücksichtsloser Zuschreibung von Übersetzungsfunktionen technologie- und harmonie-postulierend aufzuheben. Praktisch kulminiert diese Umgangsweise mit kultureller Differenz häufig in der Reproduktion deutsch-tschechischer Klischees. Dies ähnelt der auf den Kulturpsychologen Thomas (1996) zurückgehenden kulturvereinfachenden Konzeption der Kulturstandards, die von Schroll-Machl und Novy (2008) auf den deutsch-tschechischen Kontext übertragen wurde. Die Planung und Durchführung

grenzüberschreitender Begegnung ermöglichen demnach eine schnelle und Komplexität reduzierende Kulturbeggnung, indem sie durch Essentialisierung das ‚Fremde‘ verstehbar machen. Dabei werden Differenzen gleichermaßen (managerial) eingegebenet wie (imaginär) bekräftigt bzw. (re-)konstruiert.

Organisationspädagogisch ist von Interesse, dass sich die Praxis der Grenzüberschreitung von Organisationen mit einer Praxis der Markierung von Differenzen verbindet. So sind die untersuchten Organisationen zwar – ihrem programmatischen Anspruch entsprechend – einerseits damit beschäftigt, Grenzen zu überwinden und zu überschreiten, andererseits aber zugleich auch damit, selbige zu konstruieren oder festzuschreiben. Dies erfolgt aus Gründen der Legitimation, da der in der Überschreitung angelegte Abbau der Grenze die Existenz der programmatisch-grenzüberschreitenden Organisation gefährdet. Das Wechselspiel von Grenzüberschreitung und Grenzmarkierung betreiben die Organisationen allerdings in unterschiedlicher Weise. Am anderen Pol werden Differenzen als Behauptungen und Fragen gewürdigt und mittels tastenden Kooperierens in Bezug auf ein möglicherweise gemeinsames Drittes anerkennend bearbeitet. Hier bestehen organisationale Bemühungen eines subversiven und kreativen Umgangs mit kulturellen Differenzen. Die damit einhergehende intensive Auseinandersetzung mit kulturellem Nicht-Verstehen (Mecheril, 2004), die auch ein ‚Aushalten‘ kultureller Differenzen impliziert, ist aber vermutlich weniger attraktiv, weil sie – im Sinne einer legitimierenden Selbstdarstellung – schwieriger zu vermitteln ist.

Vor dem Hintergrund der Bestimmung unterschiedlicher Pole des Umgangs mit kultureller Differenz lässt sich im ersten Fall das erkennen, was Gogolin und Krüger-Potratz als Fundamentalisierung von Verschiedenheit kritisieren und Buden als interkulturelle Übersetzung (s. o.). Der zweite Fall erinnert an das, was Mecheril als Gleichzeitigkeit von Verstehen und Nicht-Verstehen anmahnt (s. o.). Im ersten Fall fungiert die kulturelle Übersetzung als Tradierung binärer Logiken, im zweiten Fall als Transformation, die tradierte Dichotomien kreativ unterläuft. Da im weiteren ethnographisch gewonnenen Material im Fall beider Organisationen eine Reihe von Szenen zu finden ist, die der für die Praxis der betreffenden Organisation im vorliegenden Beitrag exemplarisch analysierten Szene ähneln, können wir aus organisationspädagogischer Sicht zweierlei konstatieren (ausführlich hierzu siehe Engel, 2013b):

Erstens geht mit der programmatischen Ausrichtung der Organisationen – sprachliche, kulturelle und nationale Grenzen zu überschreiten und im Sinne eines friedvollen Dialogs zu überwinden – eine Praxis der Markierung und Betonung von Grenzen und damit verbundenen Differenzen einher. Organisationspädagogisch sensibilisiert dies für die Frage, welche Rolle wirtschaftlich motivierte Intentionen für die alltägliche und programmatische Praxis der Organisation spielen.

Zweitens zeigen sich in den untersuchten Organisationen unterschiedliche Modi der Herstellung und des Umgangs mit Differenzen bzw. kultureller Übersetzung, die – auf der einen Seite kulturelle Differenzen fundamentalisierend, auf der anderen Seite binäre Logiken unterlaufend – in spezifischen Formen des Organisierens grenzübergreifender Verständigung und schließlich grenzüberschreitend verfasster Organisationen münden. Als organisationspädagogische Konsequenz ergibt sich die Forderung, Praktiken und

Prozesse grenzüberschreitenden Lernens von Organisationen – mittels des Zusammenkens übersetzungstheoretischer, organisationstheoretischer und pädagogischer Ansätze – als Vorgänge der Tradierung bzw. Transformation kultureller Differenzen zu verstehen und weiter zu erforschen.

Literatur

- Appiah, K. (2004). Thick Translation. In L. Venuti (Hrsg.), *Translation Studies Reader* (S. 417-429). London: Taylor & Francis.
- Auernheimer, G. (2007). *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt: WBG.
- Auernheimer, G. (2010). Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In Ders. (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 35-65). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bachmann-Medick, D. (2004). Übersetzung als Medium interkultureller Kommunikation und Auseinandersetzung. In F. Jäger & J. Straub (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften*, Bd. 2 (S. 447-466). Stuttgart: Metzler.
- Bachmann-Medick, D. (2007). *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Berthoin Antal, A., & Quack, S. (2006). Einleitung: Grenzen – Innovation – Identität. In Dies. (Hrsg.), *Grenzüberschreitungen – Grenzziehungen. Implikationen für Innovation und Identität* (S. 13-35). Berlin: Edition Stigma.
- Bhabha, H. K. (2011). *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenburg.
- Bohnsack, R. (2003). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Leske + Budrich.
- Buden, B. (2008). Kulturelle Übersetzung. Einige Worte zur Einführung in das Problem. In B. Buden & S. Nowotny (Hrsg.), *Übersetzung: Das Versprechen eines Begriffes* (S. 9-28). Wien: Turia + Kant.
- Czarniawska, B., & Joerges, B. (1996). Travels of Ideas. In B. Czarniawska & G. Sevón (Hrsg.), *Translating Organizational Change* (S. 13-48). Berlin/New York: de Gruyter.
- Engel, N. (2011). Szenen in Organisationen. In J. Ecarius & I. Miethe (Hrsg.), *Methodentriangulation in der Qualitativen Bildungsforschung* (S. 155-172). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Engel, N. (2012). Die Übersetzung der Organisation. Theoretische Skizzen Organisationalen Lernens im Kontext des Nicht-Verstehens. In M. Göhlich, S. M. Weber, H. Öztürk & N. Engel (Hrsg.), *Organisation und kulturelle Differenz. Diversity, Interkulturelle Öffnung, Internationalisierung* (S. 49-58). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Engel, N. (2013a). Organisation[en] der Differenz. Übersetzungsanforderungen an eine pädagogische Ethnographie von Organisationen. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern*. Bielefeld: transcript [im Erscheinen].
- Engel, N. (2013b). Lernende Grenzorganisationen. Organisationales Identitätslernen im Kontext kultureller Übersetzungspraxen. In M. Göhlich, M. Nekula, J. Renn, N. Engel, Th. Höhne, M. Klemm, C. Kraetsch & Ch. Marx, *Grenzen der Grenzüberschreitung*. Bielefeld: transcript [im Erscheinen].
- Froschauer, U. (2009). Artefaktanalyse. In S. Kühl, P. Strodtzholz & A. Taffertshofer (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden* (S. 326-348). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Göhlich, M. (2012). Organisation und kulturelle Differenz. Eine Einführung aus pädagogischer Sicht. In M. Göhlich, S. M. Weber, H. Öztürk & N. Engel (Hrsg.), *Organisation und kultu-*

- relle Differenz. *Diversity, Interkulturelle Öffnung, Internationalisierung* (S. 1-22). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Göhlich, M. (2013). Praxismuster der Differenzbearbeitung. Zu einer pädagogischen Ethnographie der Organisationen. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern*. Bielefeld: transcript [im Erscheinen].
- Göhlich, M., Engel, N., & Höhne, Th. (2011). Grenzüberschreitende Organisationen. Pädagogisch-ethnographische Untersuchungen in der deutsch-tschechischen Grenzregion. In M. A. Meinke (Hrsg.), *Die tschechisch-bayerische Grenze im Kalten Krieg in vergleichender Perspektive* (S. 201-212). Regensburg: Stadtarchiv.
- Göhlich, M., Engel, N., & Höhne, Th. (2012). Szenen und Muster. Zur pädagogischen Ethnographie von Organisationen im Kontext der Grenzüberschreitung. In B. Friebertshäuser, H. Kelle, H. Boller, S. Bollig, Ch. Huf, A. Langer, M. Ott & S. Richter (Hrsg.), *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie* (S. 153-168). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Gogolin, I., & Krüger-Potratz, M. (2006). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Grosch, H., Groß, A., & Leenen, W. R. (2000). *Methoden interkulturellen Lehrens und Lernens*. Saarbrücken: ASKO Europa-Stiftung.
- Hörning, K. H., & Reuter, J. (2004). Doing Culture: Kultur als Praxis. In Dies. (Hrsg.), *Doing Culture: Neue Position zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis* (S. 9-18). Bielefeld: transcript.
- Hofstede, G. (2009). *Lokales Denken, Globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*. München: Deutscher Taschenbuchverlag.
- Hirsch, E., & Gellner, D. N. (2001). Ethnography of Organizations and Organizations of Ethnography. In D. N. Gellner & E. Hirsch (Hrsg.), *Inside Organizations. Anthropologists at Work* (S. 1-18). Oxford/New York: Berg.
- Krüger-Potratz, M. (2002). Kulturelle Differenz – Skizze zu einem Reizwort. In Ch. Wulf & Ch. Merkel (Hrsg.), *Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien* (S. 59-63). Münster: Waxmann.
- Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim/München: Beltz.
- Nieke, W. (2000). *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Werteorientierungen im Alltag*. Opladen: Leske + Budrich.
- Renn, J. (2002). Einleitung: Übersetzen, Verstehen, Erklären. In J. Renn, J. Straub & S. Shimada (Hrsg.), *Übersetzung als Medium des Kulturverstehens und sozialer Integration* (S. 13-35). Frankfurt a. M.: Campus.
- Sahlin-Andersson, K. (1996). Imitating by Editing Success. The Construction of Organizational Fields. In B. Czarniawska & G. Sevón (Hrsg.), *Translating Organizational Change* (S. 69-92). Berlin/New York: de Gruyter.
- Scheidemann, H. (2008). *Zwischen zwei Welten? Eine organisationssoziologische Analyse der (Re-)Konstruktion kommunaler Selbstbeschreibungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schroll-Machl, S., & Novy, I. (2008). *Perfekt geplant und genial improvisiert. Kulturunterschiede in der deutsch-tschechischen Zusammenarbeit*. München/Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Spivak, G. Ch. (2008). Weitere Überlegungen zur kulturellen Übersetzung. In TRANSLAT/EIPCP (Hrsg.), *Borders, Nations, Translations. Übersetzung in einer globalisierten Welt* (S. 179-200). Wien: Turia + Kant.
- Thomas, A. (1996). Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards. In Ders. (Hrsg.), *Psychologie interkulturellen Handelns* (S. 107-136). Göttingen: Hogrefe.
- Walgenbach, P., & Meyer, R. (2008). *Neoinstitutionalistische Organisationstheorie*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Wieser, M. (2004). Inmitten der Dinge. Zum Verhältnis von sozialen Praktiken und Artefakten. In K. Hörning & J. Reuter (Hrsg.), *Doing Culture: Neue Position zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis* (S. 92-107). Bielefeld: transcript.
- Wulf, Ch. (2002). Kulturelle Vielfalt. Der Andere und die Notwendigkeit anthropologischer Reflexion. In Ch. Wulf & Ch. Merkel (Hrsg.), *Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien* (S. 75-100). Münster: Waxmann.

Abstract: The authors discuss findings of an ethnographic study carried out in trans-regionally rooted organizations. An investigation of the question of how organizations of youth work and of further education working on a programmatic cross-border level deal with cultural differences resulting from this crossing of borders leads to two different results. The practical production and treatment of differences may, on the one hand, take the form of a process of the reproduction of cultural differences and, on the other hand, that of a process of the hybridization of cultural differences. Following the translational turn, these processes can – from an organizational-pedagogical perspective – be identified as cultural translation processes of the tradition or transformation of organization-specific knowledge and skills of border-crossing.

Keywords: Cultural Differences, Cultural Translation, Transformation, Educational Ethnography, Organizational Learning

Anschrift der Autoren

M.A. Nicolas Engel, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Institut für Pädagogik/Lehrstuhl für Pädagogik I, Bismarckstraße 1a, 91054 Erlangen, Deutschland
E-Mail: nicolas.engel@paed.phil.uni-erlangen.de

Prof. Dr. Michael Göhlich, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Institut für Pädagogik/Lehrstuhl für Pädagogik I, Bismarckstraße 1a, 91054 Erlangen, Deutschland
E-Mail: michael.goehlich@paed.phil.uni-erlangen.de